

O PIBID E A CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisca das Chagas Nobre de Lima (EEBW)
chagasnobre@ig.com.br

Maria da Penha Casado Alves (EEBW)
penhalves@hotmail.com

1 Introdução

Procuramos discutir neste artigo alguns aspectos relativos ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e à contribuição dos gêneros discursivos ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito ao subprojeto dessa área do conhecimento, por concebermos que esses gêneros são partes integrantes da atividade humana, que vão se constituindo por meio do uso da linguagem em diferentes esferas comunicativas, dentre as quais destacamos a sala de aula como contexto de circulação e produção de práticas discursivas.

A partir dessa perspectiva foi que elegemos como objetivo discutir a contribuição advinda do trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa pelo fato de eles serem relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010), como também mediadores dos usos da linguagem, que se efetuam por meio de enunciados concretos e singulares.

Ao assegurarmos o convívio do aluno com esses gêneros, temos a compreensão de que isso não acontece somente por meio da distribuição de textos variados e o acesso a eles, mas é preciso existir o reconhecimento e a vivência de práticas educativas voltadas para essa perspectiva, uma vez que no espaço escolar circulam múltiplas vozes que compõem diferentes discursos, os quais são determinados pelas experiências sócio-históricas desse sujeito.

Todos esses aspectos remetem ao fato de que, no mundo contemporâneo, é cada vez mais frequente a circulação da informação e a pluralidade de linguagens nos discursos que vão conectando o estudante com a sua realidade em várias situações comunicativas, dentro e fora do ambiente escolar. Mas é na escola que elas vão sendo melhor compreendidas, desde que a sala seja entendida como um espaço no qual as práticas linguísticas do educando vão se realizando por meios dos seus usos.

Essas práticas vêm sendo realizadas na Escola Estadual Berilo Wanderley, da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, localizada na Rua Governador Valadares, S/N, no Conjunto Pirangi, bairro Neópolis, em Natal, na modalidade Ensino Médio noturno, a partir da leitura e produção de textos com diversos gêneros discursivos por meio de vivências desenvolvidas pela coordenadora geral do PIBID, pela professora-supervisora e pelos bolsistas integrantes desse Programa com os alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio ao longo do ano letivo.

É nessa perspectiva, que o subprojeto de Língua Portuguesa elege o texto como unidade de análise – entendido aqui como instância de materialidade discursiva – e o gênero discursivo como objeto de análise, além de nortear-se por uma concepção de linguagem como construção social, como ato social por meio do qual os sujeitos agem no mundo. Desse modo, é pela linguagem que o sujeito constitui-se e é constituído a partir das relações sociais contínuas em diferentes situações comunicativas, pois todo discurso requer a presença do *eu* e do *outro*, o que implica réplica.

Fundamentados nesses aspectos e em outros que subsidiam essa abordagem, este trabalho insere-se na Linguística Aplicada, a qual concebe a linguagem como prática social que acontece nas diferentes esferas da atividade humana, por meio de uma pesquisa

qualitativa de orientação sócio-histórica, embasada nas teorizações propostas por Freitas (2007) e Rojo (2006).

Todos esses aspectos conduziram-nos a estruturar este artigo em três partes: 1) a primeira, denominada “O PIBID e o subprojeto de Língua Portuguesa”, contempla uma breve contextualização sobre os principais objetivos desse programa, como também faz referência ao subprojeto de Língua Portuguesa em linhas gerais; 2) a segunda, intitulada “A contribuição dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa”, aborda aspectos relativos às diferentes esferas comunicativas nas quais esses gêneros são concebidos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem dessa língua, dentre as quais destacamos a sala de aula como um contexto de circulação e produção de discursos; e 3) na terceira, apresentamos algumas considerações finais acerca das possíveis conclusões às quais chegamos sobre a importância do desenvolvimento de práticas linguísticas nesse sentido na escola pelo professor dessa área do na escola, voltadas para o trabalho com os gêneros discursivos, sob a perspectiva da linguagem construção sócio-histórica.

2 O PIBID e o subprojeto de Língua Portuguesa

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, está vinculado ao Ministério da Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, à Diretoria de Educação Básica (DEB) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e tem como objetivos contribuir para que os graduandos de algumas licenciaturas atuem durante o processo de formação em escolas públicas brasileiras, a fim de que eles possam estabelecer relações entre teoria e prática, bem como conheçam melhor a realidade da esfera educativa na qual estão inseridos.

Nesse sentido, essa esfera é a Escola Estadual Berilo Wanderley, que funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), com duas poucas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e do Ensino Médio (modalidades Normal e regular) com várias turmas do 1º ao 3º ano. Nesse ambiente, é que vêm sendo desenvolvidas atividades com gêneros discursivos variados pela professora-supervisora e pelos bolsistas desse Programa, que realizam práticas linguísticas, as quais são planejadas semanalmente, considerando as especificidades de cada turma com a qual trabalhamos.

Pensar a iniciação à docência nesse subprojeto é, sobretudo, fundamentar práticas discursivas nos pressupostos bakhtinianos, principalmente em uma concepção de linguagem como interação verbal, por meio das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se comunicam nas diferentes esferas humanas.

A fundamentação dessas práticas precisa ser concebida sob a perspectiva do enunciado, que é, de acordo com Bakhtin (2010a, p. 269): “[...] a unidade real de *comunicação discursiva*”, uma vez que o discurso só se constitui enquanto tal nos enunciados dos sujeitos, que trazem sempre a necessidade de serem respondidos. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (2009) acrescentam que na constituição do enunciado devem ser considerados quem são os interlocutores, para quem ele se direciona, uma vez que o discurso pode ser modificado em cada esfera comunicativa, pelo fato de ele implicar uma responsividade, por meio da alternância de sujeitos, que tem papel central na linguagem como estrutura socioideológica.

Essa alternância acontece porque são atribuídas algumas peculiaridades ao enunciado que, de acordo com Bakhtin (2010), são: 1) todo enunciado requer a posição ativa do falante; 2) a *composição e o estilo* são elementos *expressivos* por meio dos quais são realizadas valorações pelos falantes, determinadas pelo acabamento estético que lhe é atribuído; 3) a

concretude discursiva do enunciado no elo da cadeia comunicativa é sempre determinada pela alternância dos sujeitos discursivos e; 4) o *direcionamento* do enunciado para alguém (o outro), porque requer uma compreensão responsiva ativa.

Esses aspectos estão articulados à concepção de gênero discursivo como objeto de ensino que precisa ir se constituindo como forma de linguagem produzida, reconhecida e utilizada pelas pessoas em várias situações comunicativas, caracterizadas pelo dialogismo e pela responsividade das vozes sociais.

Em síntese, as ações desse subprojeto devem: assegurar o entendimento de que a aprendizagem é sempre de natureza socialmente situada; compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e concernente aos contextos de uso; e compreender que a língua materializa-se em gêneros discursivos diversos que circulam em diferentes suportes e domínios discursivos, pois só assim o ensino de Língua Portuguesa pode assegurar o acesso ao conhecimento linguístico-textual-discursivo necessário à vida contemporânea, que exige cada vez mais leitores proficientes.

3 A contribuição dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa

A sociedade moderna, a velocidade das informações e os avanços tecnológicos e científicos têm contribuído para que a escola comece a mudar as perspectivas em relação ao trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que eles estão cada vez mais presentes nas práticas discursivas do educando. Nesse sentido, Manfrim (2011) defende que precisam ser concebidos cinco fatores na produção de sentidos em relação a esses gêneros, tais como: 1) o interlocutor – a quem se destina o discurso; 2) o lugar social ocupado pelos interlocutores no discurso; 3) o lugar em que o texto circula; 4) os objetivos e as finalidades contidos na organização composicional de cada gênero discursivo; e 5) o contexto em que o texto foi escrito.

Os gêneros, por terem marcas reconhecidas pelas pessoas que se comunicam, são instrumentos que possibilitam a sua compreensão. Isso acontece porque toda esfera de uso da língua potencializa seus próprios gêneros, torna-os *relativamente permanentes* para organizar seus discursos por questões sócio-históricas, visto que os gêneros podem sofrer alterações. Desse modo, “[...] A diversidade de gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 283).

Dessa forma, não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. Então, para Bakhtin (2010), os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade, pois toda vez que alguém se comunica, ele/a o faz por meio de algum gênero do discurso.

Em relação à comunicação por meio de um gênero discursivo, Geraldi (2010a, p. 279) mostra que a participação do sujeito nas práticas discursivas cotidianas é um ato consciente e fundado na sua relação com a linguagem e por meio do uso dos gêneros discursivos, que têm contribuído para o desenvolvimento de novos encaminhamentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Já de acordo com Bentes (2007), à medida que começam a ecoar por meio das réplicas dos professores e alunos.

Em outras palavras, a organização das práticas de linguagem com esses gêneros pelo professor pode trazer contribuições no processo de ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, na construção de um conjunto amplo de dados relativos à sua docência no que

concerne à apropriação do conhecimento pelo estudante na sociedade contemporânea. Essa apropriação, segundo Geraldi (2009, p. 40), precisa ser concebida como uma ação, ou seja

[...] processo de compreensão dos discursos produzidos, quer em instâncias públicas, quer em instâncias privadas, é sempre particular, singular e orientado por duas fontes fundamentais: fala do locutor, isto é, seus enunciados, e as categorias prévias historicamente incorporadas pelo interlocutor com as suas palavras; com as quais ele constrói a compreensão.

Essas instâncias de uso da linguagem são diferentes e implicam na adoção de estratégias diversas, tais como: 1) o envolvimento do aluno nas atividades linguísticas realizadas na escola; 2) os sentidos que os sujeitos vão construindo durante o convívio com os gêneros discursivos; 3) a realização de uma leitura e produção textual dialógica com gêneros discursivos, por meio da interação entre o eu e o outro; 4) a percepção de que a aprendizagem de uma língua envolve o conhecimento, considerando as suas heterogeneidades, ou seja, as diferenças existentes entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos), que se tornaram híbridos, porque comportam circunstâncias e transformações, devido ao fato de envolverem e serem usados por outros de acordo com as esferas comunicativas; e 5) a forma como os educandos se relacionam com a linguagem, dentro da sala de aula, nas produções que eles elaboram com gêneros discursivos orais e escritos, para Bakhtin (2010).

Essas estratégias vêm sendo postas em prática no ensino de Língua Portuguesa no século XXI, devido às mudanças sociais da contemporaneidade, as quais têm se constituído como desafios contínuos na prática educativa do professor, para que ele procure empreender ações no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, capazes de gerar um novo fazer pedagógico, a partir das relações que os estudantes vão estabelecendo com a linguagem.

Desse modo, a construção dessas estratégias precisa estar fundamentada nos sentidos desenvolvidos pelo aluno, como também na perspectiva de que esse deve ser o ponto de partida para a organização do cotidiano escolar, bem como nos sentidos produzidos pelo professor, uma vez que, para Riolfi (2008, p. 113), “As transformações e as especificidades que acompanham a produção escrita nos levam a pensar no papel que exerce o sujeito que ensina e o sujeito que aprende”.

Pensar esses aspectos é, por sua vez, compreender que eles contemplam a realização de atividades variadas, quais sejam: 1) um convívio com a linguagem escrita, que passa pela criação de condições para que o discente possa lidar com os diferentes recursos linguísticos; 2) procurar (res)significar as práticas de ensinar e aprender a escrever na sociedade atual; 3) conduzir os estudantes a compreender as diferenças existentes nas formas de elaboração oral e escrita; 4) haver a concepção de que o sujeito se constitui por meio da linguagem e é constituído por ela, como alguém que tem o que dizer e a razão para fazê-lo; 5) reconhecer a importância de o leitor entender o texto como um conjunto de relações significativas de acordo com a situação comunicativa; 6) orientar atividades de leitura e escrita para o aluno de modo a contemplar a organização do gênero discursivo e o uso dos recursos linguísticos em geral, para que ele possa refletir sobre as diferentes formas de dizer.

Já essas formas de dizer estão relacionadas ao fato de que a linguagem – oral ou escrita – é uma construção social e, assim sendo, o trabalho com gêneros discursivos na escola precisa se constituir como prática que conduza o aluno a compreender que em cada esfera comunicativa eles apresentam características específicas, como também devem ser concebidos como mediadores do conhecimento no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que vão sendo apropriados por esse sujeito a partir de situações concretas de sala de aula.

Nessa perspectiva, Sobral (2009, p. 115) indica que “[...] O gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que

um gênero se transforma em outro”, momento em que são construídos sentidos, pelo fato de ele ser uma categoria discursiva, da ordem do enunciado.

Portanto, a apropriação pelo educando do conhecimento sobre esses gêneros está associada à complexidade das atividades sociais em relação aos aspectos *composicional* (as suas características); ao *estilo*, especificamente a sua configuração linguística e ao aspecto *temático*, vinculado à esfera de atividade social e ao conteúdo em circulação (BAKHTIN, 2010). Essa perspectiva já é evidenciada em alguns documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (1999) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008).

Entendemos também que é responsabilidade da escola e do professor de Língua Portuguesa realizar, em sala de aula, a organização de práticas discursivas com a heterogeneidade de gêneros discursivos, as quais devem ser pensadas em função das intenções comunicativas, pois elas são produtos sociais e regulam a participação ativa de interlocutores, considerando que a linguagem, em sua forma, muda nas instâncias públicas e instâncias privadas.

Assim, o trabalho com esses gêneros no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas do estudante na escola, desde que haja o reconhecimento de que a intenção discursiva contida em cada um deles se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis de enunciados, as quais refletem a individualidade de quem fala e escreve em um dado contexto comunicativo. Essa perspectiva de ação docente remete ao fato de que ensinar a Língua Portuguesa não é transmitir conhecimentos, mas desenvolver situações de aprendizagem em que o aluno possa construir respostas e questionamentos.

A esse respeito, Sobral (2009, p. 120) afirma que “[...] Quando se produz um discurso, esse discurso circula em partes da sociedade, ou na sociedade como um todo, e é objeto de uma dada recepção”, que apresenta diferentes possibilidades de se conceber o mundo e a sociedade nas variadas esferas comunicativas, uma vez que ela surge de uma dada inserção socio-histórica de discursividade.

Associado a esses fatores, é fundamental que as práticas de leitura e escrita com gêneros discursivos sejam pensadas a partir de um conjunto de etapas, a saber: a) a quantidade de textos selecionada para o contato inicial com esses gêneros; b) o modo como seriam distribuídos os textos; c) a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos durante as leituras compartilhadas em sala de aula; d) a necessidade de criar situações comunicativas nas quais os educandos tenham alguns comentários sobre os aspectos discursivos, temáticos, composições, entre outros, presentes nos textos trabalhados em cada ano de escolaridade do Ensino Médio e; e) a realização das reescritas dos textos correspondentes a cada um dos gêneros trabalhados.

Tudo isso passa pelo desenvolvimento de práticas sociais que demandem posicionamentos, uma vez que o sujeito precisa vivenciá-las efetivamente. Dito de outra forma, implica pensar como o acesso a elas pode acontecer sob a perspectiva do gênero discursivo, considerando os posicionamentos que os alunos assumem nas produções textuais, a partir da mobilização de conhecimentos por eles, como também por uma concepção de aula como acontecimento (GERALDI, 2010b). Nesse sentido, Bentes (2007, p. 121) defende que “A aula deve se organizar com base na produção-recepção de um gênero discursivo, no contexto de interação de sala de aula”, por meio do diálogo entre os interlocutores.

Ao considerarmos todos esses aspectos, concebemos que neles estão contidos o dialogismo e a responsividade das vozes sociais, que acontecem por meio do entrecruzamento das variadas refrações sociais expressas nos enunciados, principalmente nas práticas cotidianas. Isso acontece porque os signos refletem e refratam os discursos do sujeito, isto é,

apontam para uma realidade externa (a materialidade do mundo), uma vez que refratar implica em construir diversas interpelações sobre o mundo, uma condição fundamental do signo (FARACO, 2009). Essa construção, para Rodrigues (2011), precisa dar vez e voz aos discentes, começando pela adoção de mudanças nos modos de ensinar e aprender, na organização do currículo de Língua Portuguesa, a qual deve estar fundamentada em uma concepção de linguagem como condição para a construção do mundo social.

Quanto à dialogização das vozes sociais, é entendida como a unidade real da língua, o que implica uma ação responsiva (o vínculo entre o uso da linguagem e a atividade humana), pois está vinculada ao uso da linguagem, a partir da constituição do sujeito que interage com outro sujeito, por meio dos signos linguísticos, que são ideologicamente carregados de valorização. Em outras palavras, o diálogo pode resultar em diferentes atividades responsivas ativas: divergências, convergências, embate, questionamento, recusa, pelo fato de ser caracterizado pelas vozes sociais em diferentes situações comunicativas.

Dito de outra forma, as relações dialógicas, para Bakhtin (2010b) e compartilhadas por Faraco (2009, p. 65), podem ser entendidas “[...] como *relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face”, uma vez que é possível estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido por meio de posicionamentos valorativos.

Desse modo, as relações dialógicas são compreendidas por Faraco (2009) como uma espécie de arena de vozes, que são resultantes da pluralidade dialogizada que as vozes vão assumindo nas esferas comunicativas, um tipo de manifestação da polifonia, que vai se tornando discurso por meio de enunciados, que expressam posições a partir das vozes neles presentes, considerando os diferentes discursos e os tratamentos atribuídos às vozes dos outros.

4 Considerações finais

Ao abordarmos aspectos relativos ao PIBID e às contribuições dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa, defendemos que a relação dos sujeitos com a palavra requer posicionamentos, isto é, a constituição de pertencimento por meio da subjetividade da linguagem. Isso implica em (re)atribuirmos sentidos às práticas de leitura e escrita nas mais variadas esferas da atividade humana, o que vem exigindo a tomada de atitude por parte da escola e do professor de Língua Portuguesa em decorrência das mudanças acontecidas no contexto das relações entre o espaço e o tempo no exercício da docência e mobilizadas pela rapidez existente na constituição da modernidade.

Essa tomada de posição também precisa estar fundamentada no fato de que pensar práticas linguísticas com os gêneros discursivos é, sobretudo, compreendê-los como mediadores do processo de ensino-aprendizagem dessa área do conhecimento, que precisa acompanhar a variabilidade de uso da língua nas diversas esferas comunicativas, que é significativa e resultado das estruturas sociais. Isso só será possível se forem construídos espaços na sala de aula para a participação ativa dos alunos, os quais trazem as suas contrapalavras para interagir com os objetos do conhecimento.

É compreender, ainda, que a concepção de pertencimento pelo sujeito está associada ao fato de que a palavra é dirigida a alguém, que vai lhe conferir o sentido e o valor à palavra do outro dentro de um espaço e tempo (a constituição do ponto de vista axiológico), porque sem alteridade não existe valor estético.

Outrossim, a constituição do espaço e do tempo não pode ser concebida como uma realidade imóvel, mas entendida como elemento que sofre alterações em cada época, porque nela são refletidas as influências da globalização na formação das identidades culturais dos

sujeitos inseridos na esfera escolar e no mundo que os rodeia, em uma sociedade contemporânea, globalizada e caracterizada por mudanças contínuas. Outro aspecto a ser considerado é a importância de existir a formação permanente do professor de Língua Portuguesa fundamentada em pressupostos que norteiam a sua docência, para que haja diálogo entre teoria e prática, uma vez que uma referencia a outra.

Além disso, é importante que sejam pensadas questões relacionadas aos modos com que os sujeitos inserem-se nas práticas sociais cotidianas, entendidas como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos, como um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la como sendo uma das possibilidades de construirmos novas formas de produzir conhecimento, como também criarmos inteligibilidades sobre a vida contemporânea em diferentes situações comunicativas.

Essas práticas sociais precisam, por sua vez, ser concebidas sob dupla perspectiva: de um lado, trazer à tona uma reflexão que se está processando acerca de como tem se constituído o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa; de outro, pela importância de compreendermos que ele precisa ser pensado à luz da linguagem, entendida como interlocução, e de reconhecer que todo gênero discursivo dirige-se a um interlocutor ativo.

Essas compreensões conduzem-nos ao entendimento de que o PIBID e as pessoas que atuam nesse Programa, na Escola Estadual Berilo Wanderley, só promoverão a transformação pensada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para além da esfera educativa se forem adotadas novas perspectivas em relação ao convívio dos alunos com diferentes gêneros discursivos dentro e fora do ambiente escolar; como também remetem ao fato de que os resultados obtidos por meio de atividades com diferentes gêneros discursivos, nas três turmas do ensino Médio em cada ano letivo, têm sido significativos para os educandos, professora-supervisora e bolsistas do PIBID pelo fato de procurarmos construir em sala aula espaços dialógicos entre os interlocutores e entre discursos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 1).
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lhud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Srpnyndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b.
- BENTES, Rita de Nazareth Souza. O papel docente em sala de aula de língua portuguesa: as atitudes ético-discursivas face ao objeto de ensino. In: Grupo Estudos dos Gêneros dos Discursos – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007. p. 115-123.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 39-45.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Leituras no Brasil).
- GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, Luciana de e STATUZZA, Grenissa (Org.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p. 279-292.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.
- MANFRIM, Aline Maria Pacífico. A leitura de mundo pela leitura de gêneros discursivos enquanto atividade experienciada. In: Grupo Estudos dos Gêneros dos Discursos – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007. p. 181-204.
- RODRIGUES, Nara Caetano. *A construção dialógica do discurso do professor de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- RIOLFI, Claudia *et al.* *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção ideias em ação/coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).
- ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 252-276.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre linguagem).